

# ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO MULTICOSMOLÓGICA COMO APROXIMAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

---

**Rebeca Cássia Andrade**  
Universidade Federal de Minas Gerais

**Francisco Ângelo Coutinho**  
Universidade Federal de Minas Gerais

## Resumo

Mobilizamos aqui referenciais que nos permitiram propor a ideia de uma educação multicossmológica. Com essa ideia, procuramos contribuir para o debate de uma formação decolonizada de professores indígenas, rompendo com a concepção de que somente os povos europeus produzem conhecimentos, enquanto os demais produzem fetiches. A questão que se nos apresenta no processo de pensar essa formação decolonizada é balizada pelo reconhecimento dos diferentes modos de compreensão do mundo. Por meio de dois exemplos, mostramos a manifestação dos cosmos em um curso de formação de professores indígenas. Argumentamos que as diferenças são inerentes às práticas, mas que não definem uma assimetria entre os cosmos. A simetria, com a qual concordamos, não busca uma unidade generalizada; mas ao contrário, defende a multiplicidade e o encontro entre mundos compreendidos e aceitos como diferentes. Deste modo, acreditamos estar assentados sobre um modo promissor de construir uma formação de professores indígenas que consiga, pelo interstício, abrir espaço para a expressão dos múltiplos cosmos, frequentemente, silenciados.

**Palavras-chave:** Educação intercultural, Antropologia simétrica, Decolonização.

## Abstract

We mobilize here references that enabled us propose the idea of a multicossmolological education. With this idea, we search for contribution to the discussion of a decolonized indigenous teacher training, disrupting the conception that still Europeans produce knowledge, while the other produce fetishes. The question that is presented to us in the process of thinking this decolonized training is oriented by the recognition of different world understanding modes. By two examples, we show cosmos manifestations in an indigenous teacher training course. We argue that the differences are inherent to practices, but they don't determine an asymmetry between the cosmos. Symmetry, that we agree, doesn't search a generalized unit; but unlike, defends multiplicity and worlds meeting understood and accepted like different. Thus, we believe we are bottoming on a promissory mode of construct an indigenous teacher training that succeeds, through interstice, make room for the expression of multiple cosmos often silenced.

**Key words:** Intercultural education, Symmetric anthropology, Decolonization.

## 1. Introdução

A formação de professores indígenas habilitados para lidar com suas especificidades coloca-se atualmente como um grande desafio para o sistema superior de ensino. Não há aqui, obviamente, nenhuma surpresa, uma vez que nossas universidades encontram-se colonizadas por uma estrutura e por uma seleção de conteúdos demarcada pelos “códigos ocidentais” (Mignolo, 2011, p. XII). E como é fácil notar, tal colonização apagou completamente a produção de conhecimento realizada pelos povos tradicionais. Isso é consequência dos códigos ocidentais terem estabelecido a noção de que existe apenas uma única epistemologia e uma única ontologia válidas. Desse modo, construiu-se uma equação segundo a qual deve haver *um conhecimento único em função de uma realidade objetiva única*. Alinhando um tipo específico de monismo epistemológico e ontológico, o pensamento europeu espalhou a crença de que a racionalidade correta e o modo apropriado de interpretar o mundo foram construídos ao longo de sua própria história, a partir das sementes lançadas pelos seus veneráveis ancestrais gregos do século VI a.C.

Obviamente, a colonização do pensamento mundial não foi feita por embate de ideias e por demonstrações irrefutáveis. No caso do “Novo Mundo”, junto às “novas ideias” vieram canhões, arcabuzes e espadas, psicopatas condenados à prisão perpétua e doenças para as quais os habitantes originários de Abya Yala<sup>1</sup> não tinham defesas. O que se conseguiu foi um verdadeiro genocídio. De qualquer modo, voltando ao tema que nos move, além de usurparem as terras, os metais e os recursos naturais, os indígenas europeus<sup>2</sup> deram-se à tarefa de desapropriarem os indígenas de Abya Yala de sua condição de sujeitos epistêmicos (Silva, 2013) e forjadores de ontologias, capazes de produzirem conhecimentos, história e cosmologia. No imaginário dos indígenas europeus, que se outorgaram o ponto de referência, havia uma fronteira clara entre aqueles que produzem conhecimento válido e os sujeitos não-epistêmicos que não produzem conhecimentos, mas somente crenças, folclores e superstições. Nas palavras de Silva (2013), “pertencer a determinado grupo social e territorial já desautorizavam os sujeitos de fazer e descrever suas histórias, de produzir cultura e civilidade”. Dando-se à tarefa de salvar os habitantes locais de tanta ignorância, por meio de uma assepsia epistemológica e ontológica, os europeus cobertos com amuletos da Virgem e de seus padroeiros<sup>3</sup> impuseram o que era sua cosmovisão local como universal (Silva, 2013). Dito de outra forma, aquilo que era uma situação política foi assentado como se refletisse valores e verdades universais (Wallerstein, 2007, p. 26).

No presente artigo nos colocamos a tarefa de elencar alguns elementos teóricos e exemplos extraídos da experiência da primeira autora que nos permitam contribuir para o debate de uma formação decolonizada de professores indígenas. Trazemos para o debate teórico autores como Helen Verran (2001); Bruno Latour (1994; 2000; 2001; 2002; 2004; 2012); Isabelle Stengers (2005); Eduardo Viveiros de Castro (1996; 2015); Walter Mignolo (2003; 2011), Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005), entre outros. Verran (2001), Latour (1994; 2000; 2001) e Stengers (2005) nos ajudam a traçar a discussão acerca dos diferentes sistemas de conhecimentos, acadêmicos ou não, entendidos como mundos distintos com igual possibilidade de existência a partir dos agenciamentos, das mobilizações e performatividade

que são capazes de estabelecer nas suas práticas. Tais mundos são aqui compreendidos a partir da proposta cosmopolítica que Stengers (2005) apresenta.

Viveiros de Castro (1996; 2015) é outro referencial importante para nossa argumentação, pois contribui com reflexões sobre cosmologias ameríndias do Brasil, baseadas na percepção multinaturalista ao invés de multiculturalista. Essa proposta de Viveiros de Castro nos é cara ao passo que reconhece as diferenças cosmológicas, sem, contudo, ter a pretensão de dissolvê-las como pretende o modelo civilizatório epistemicida. Esse modelo civilizatório, a serviço da colonialidade do saber como nos apontam Mignolo (2003) e Porto-Gonçalves (2005), nos deixa um legado de desigualdade e injustiça sociais profundos que validam o eurocentrismo e nos impedem de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.

Didaticamente, procuramos dividir esse artigo em cinco subseções. Sendo essa a primeira da introdução. Na segunda tratamos da simetria como condição fundamental ao encontro de mundos, conduzindo à percepção de que os meios utilizados pelas diferentes racionalidades são iguais, o que difere são os resultados teóricos e práticos produzidos. Na terceira subseção trazemos elementos importantes da proposta cosmopolítica de Stengers para nossa discussão no que tange a reflexão sobre a importância de valorizar a diferença entre os cosmos mais do que se concentrar na construção da igualdade, pois apenas espaços que respeitem a diferença poderão se abrir ao tempo necessário para que todos falem e se faça um melhor acordo.

A quarta subseção tem foco na diversidade cosmológica a partir das discussões sobre o multinaturalismo proposto por Viveiros de Castro (1996) a partir do que ele sistematizou como perspectivismo ameríndio. A quinta subseção apresenta de forma mais direta a proposta presente da educação multicosmológica para a formação de professores indígenas. Para isso, utilizamos a discussão sobre o decolonialismo no respeito à diversidade das cosmologias. Por fim, são apresentadas considerações finais.

Precisamos deixar claro que a questão que se nos apresenta no processo de pensar essa formação decolonizada é balizada pelo reconhecimento dos diferentes modos de compreensão do mundo. Igualmente, nos orientamos por uma recusa da tradução da lógica do outro nos termos de uma ontologia e de uma epistemologia específica que possa ser considerada superior (Verran, 2001). Para dar conta da tarefa, de nossa perspectiva, um tal projeto de favorecimento da emergência dos diferentes sistemas de conhecimento e de proliferação de vozes, só pode ser levado a efeito colocando em questão a própria natureza da realidade. Dito de outro modo, pretendemos subverter a equação mencionada anteriormente, tornando-a: *conhecimentos variados em função de realidades objetivas múltiplas*.

Obviamente, nos limites de um artigo, é impossível subverter completamente a equação. Nesse sentido, o que segue deve ser examinado como aproximações e como um convite para estudos mais amplos e profundos.

## 2. Por um tratamento simétrico

Frequentemente associa-se conhecimento válido à ciência ocidental acadêmica. Por essa associação transcorre a concepção de que o processo de conhecer está ligado a procedimentos, descrições e previsões sobre um dado objeto, típicas do método científico (Abbagnano, 2007). Nesse sentido, o termo ciência está relacionado à ideia de “o saber”. Entretanto, há saberes que não estão associados à ciência ocidental, e esses são ditos saberes comuns, ordinários ou vulgares (Mora, 1978).

Quando nos detemos em definir o outro como comum, vulgar, ordinário, popular ou espontâneo fazemos prevalecer a ciência ocidental moderna como o ponto de referência de produção de todo conhecimento válido. No entanto, por exemplo, Verran (2001) ao tratar dos saberes como sistemas de conhecimentos distintos, argumenta que cada sistema estabelece associações que se fazem úteis para os seus praticantes. Nesse caso, a autora analisou o sistema numérico de contagem de falantes da língua Yorubá e inglesa e encontrou grandes distinções no modo de praticar e se relacionar com o ato de contar, que a princípio lhe parecia algo universal.

Verran (2001) percebeu que a matemática Yorubá não pode ser abordada da mesma forma que a matemática de tradição inglesa, pois a lógica Yorubá não poderia ser simplesmente projetada contra um pano de fundo ocidental. Trata-se de um outro mundo, em que essa matemática emerge, por exemplo, na feira. Verran (2001) não considera que a ideia seria “reconhecer” um etnoconhecimento, mas se perceber em um jogo relacional onde ela, a pesquisadora, só poderia conhecer da lógica Yorubá aquilo que ela pode perceber a partir de sua própria lógica e vice-versa. Ou seja, tratam-se de mundos diferentes.

Desse modo, consideramos importante recorrer ao trabalho de Latour (2000), segundo o qual ciência e prática, ou conhecimento científico e tradicional, estão sempre ligados e um não existe sem o outro. O que há são diferentes associações entre agentes humanos e não-humanos que performam uma realidade ou outra, na prática local (Latour 2001; 2012). Essa abordagem traz implicações para análises que se debruçam sobre os diferentes modos de conhecer e interagir com o meio, ou para a análise das relações entre os diferentes sistemas de conhecimentos (Verran, 2001).

Outra discussão importante de Latour (2001) diz respeito à fabricação de fatos e fetiches. Na divisão canônica, os fatos se referem ao conhecimento, à ciência, e os fetiches às crenças e superstições. Latour discute que tanto fato quanto fetiche são fabricados, são práticas. Diante dessa premissa, diz Latour, a “divisão vertical entre conhecimento e crença desaparece” (Latour, 2001, p. 313). Ao invés de opor fatos a fetiches, Latour sugere a utilização do termo *fatiches*, com o qual ele propõe que levemos “a sério o papel dos atores em todos os tipos de atividade e, portanto, eliminemos a noção de crença” (Latour, 2001, p. 349). Assim, não havendo distinções entre fatos e fetiches, mas sim fatiches fabricados e imersos na prática, diferenças devem surgir, assim como resistências.

Dentro desse enquadramento teórico-metodológico, a prática, no sentido de ação, é o que determina os atores, sejam eles humanos ou não-humanos, material ou imaterial. De acordo com essa posição, tais atores têm o mesmo estatuto e estão no mesmo plano ontológico, pois todos eles contribuem para as associações, ou seja, trabalham juntos e geram

mudanças que produzem realidades. Desse modo, os entes são definidos na sua performatividade e não por uma essência dada *a priori*, ou por concepções baseadas nas grandes divisões da Modernidade entre sujeito e objeto, natureza e cultura, entre outras.

Para uma análise simétrica entre as diferenças falamos sobre a compreensão das racionalidades, em seus sistemas de conhecimento de forma não hierárquica, mas horizontal, pois as diferentes lógicas podem ser explicitadas umas em relação às outras, sem necessariamente que uma delas seja a referência ou a correta (Latour 2000, 2001). Tal simetria é citada por Latour em passagem que aborda sobre a proposta da teoria ator-rede:

[...] trata de seguir as coisas através das redes em que elas se transportam, descrevê-las em seus enredos - é preciso estudá-las não a partir dos polos da natureza ou da sociedade, com suas respectivas visadas críticas sobre o polo oposto, e sim simetricamente, entre um e outro (Latour, 2004, p. 397).

A antropologia simétrica difere do relativismo, pois possibilita a análise, comparações e aproximações entre os mundos ou convergências entre eles. Na antropologia simétrica a descrição dos mundos deve ser baseada nas agências de seus entes, na prática, de forma interna e não externa como seria para o relativismo quando, por exemplo, faz uso de conceitos como natureza ou cultura para definir esses entes (Latour, 1994). Goldman e Viveiros de Castro (2006) reforçam a intenção da antropologia simétrica de se colocar contrária ao uso das dicotomias e a favor da reflexividade do diálogo entre os mundos:

A “simétrica”, expressão cunhada por Bruno Latour, é então eleita antropologia como antídoto a esses “grandes divisores” na medida em que permite o estabelecimento de um diálogo não apenas entre áreas do conhecimento, mas entre mundos, por exemplo, o mundo ameríndio e o da ciência moderna. Afinal, se todos somos nativos, todos somos, de um ponto de vista reverso, antropólogos, como propôs Roy Wagner. Nessa dupla condição comum, e nessa possibilidade de transitar entre esses pontos de vista, é que se estabelece uma re-flexividade propriamente antropológica, como sustentou Marilyn Strathern. (Goldman; Viveiros de Castro, 2006, p. 178).

A antropologia simétrica permite o diálogo entre mundos, ou sistemas de conhecimentos, a partir do momento em que as diferenças são percebidas e não pré-concebidas. Desse modo, utilizando a construção de Roy Wagner citada pelos autores, podemos considerar a cada um de nós possíveis nativos e antropólogos. E é essa reflexividade que expõe o sentido de ser simétrico aqui. Não significa ser igual, mas compreender as diferenças em igual possibilidade de ser. Essas questões são discutidas por Goldman e Viveiros de Castro (2006) na passagem abaixo:

Como fazer uma antropologia simétrica? Ou como simetrizar a antropologia? A noção de antropologia simétrica é alvo de todo tipo de mal-entendido porque a palavra simetria quer dizer muitas coisas diferentes. Quando Latour diz

“simétrica”, o que ele propõe é a dissolução de assimetrias constitutivas do pensamento antropológico, pensamento cuja forma emblemática é a assimetria entre o discurso do sujeito e o do objeto. Assim, é contra essa assimetria que a noção de simetria é proposta. Ninguém está propondo um mundo onde tudo seria harmônico e igual! O oposto do grande divisor não é a unidade e a noção de simetria não vai restaurar nenhuma unidade perdida. O que se contrapõe aos grandes divisores são as pequenas multiplicidades. A noção de multiplicidade é a chave: o problema não é ser dois, mas ser só dois; e a solução para isso não é voltar ao um. (Goldman; Viveiros de Castro, 2006, p. 181).

De igual modo, Lévi-Strauss ([1962] 2008), já discutia sobre as semelhanças e as diferenças entre o conhecimento científico e o pensamento mágico, ou o mito. O autor simetriza ambas as racionalidades nas suas intenções de conhecer. Tal simetria não implica, no entanto, em igualar as duas formas de conhecimento. Para Lévi-Strauss ([1962] 2008) a ordenação de categorias, o estabelecimento de relações, a observação e a explicação por causas são fatores semelhantes entre essas formas de conhecer. Ainda assim, diferem pelo determinismo restrito da ciência e o determinismo global do pensamento mágico. Nesse caso, o pensamento mágico se coloca a explicar todo o fenômeno, ao contrário da ciência que estipula o que pode ser ou não compreendido, o que é ou não científico. A aplicabilidade do conhecer, assim como a proximidade ao sensível, ao que é local, maior no pensamento mágico, depois definido como *ciência do concreto* por Lévi-Strauss ([1962] 2008), são também diferenças marcantes entre as duas formas de conhecer.

É interessante dessa argumentação de Lévi-Strauss ([1962] 2008) perceber que os meios utilizados pelas diferentes racionalidades são iguais, o que difere são os resultados teóricos e práticos produzidos. Os campos de conhecimentos, assim como os efeitos são diferentes, mas a capacidade de produzi-los, ou seja, as capacidades cognitivas são iguais.

Essas considerações que apresentamos a partir de Lévi-Strauss, em complemento com a abordagem de Goldman e Viveiros de Castro (2006), reforçam que a simetria, nesse caso, não busca uma unidade generalizada; mas ao contrário, defende a multiplicidade e o encontro entre mundos compreendidos e aceitos como diferentes.

### **3. A noção de cosmopolítica de Isabelle Stengers**

Com esse raciocínio, nos referimos também a uma lógica cosmopolítica, considerando que diferentes racionalidades coabitam um mesmo plano ontológico e coexistem na mesma rede (Stengers, 2005).

A proposta cosmopolítica não trata de um mundo comum em uma unidade para além das diferenças, mas da observação das conexões entre diferentes coisas entrelaçadas que nunca vão se englobar completamente. Stengers (2005) considera que apesar da tentativa ser a simetria, o que se observa é que as assimetrias são sempre mais visíveis. Nesse sentido, a

autora reitera a necessidade de se considerar a realidade como plana, onde todos falamos de uma plataforma comum [rede] donde os diferentes mundos [ontologias] se encontram.

O termo “cosmos”, para Stengers (2005), “se refere ao desconhecido, constituído por múltiplos mundos divergentes, e às articulações que eles poderiam, eventualmente, ser capazes, em oposição à tentação de uma paz que pretende ser definitiva e ecumênica” (Stengers, 2005, p. 995). O cosmos está relacionado com as relações que os diferentes mundos podem estabelecer entre si. Mundos que também podem ser chamados por cosmologias. A interação entre os cosmos numa relação política, ou seja, cosmopolítica, tende a possibilitar construções para um estado de paz em que se encontra um ponto de convergência entre tais mundos distintos (Stengers, 2005). Ainda assim, a divergência é algo mais palpável que uma utópica paz indissolúvel, em outras palavras, que a utópica possibilidade de um mundo comum.

A proposta cosmopolítica, como argumenta Stengers (2005), só faz sentido em situações concretas onde os praticantes operam e há uma natureza inseparável entre a política e os cosmos, ou mundos. Essas situações concretas podem se dar em diferentes espaços e condições, em situações de encontros.

Faria (2014) nos alerta que na proposta cosmopolítica quando mundos diferentes se encontram, questões como a abertura dos espaços de expressão dos silenciados para que estes possam povoar a arena política trazem à tona a “sensação de que os limites não estão estabelecidos, as identidades não estão definidas, e a situação em questão não é dominada” (Faria, 2014, p. 41). Esse é o espaço de embate político onde controvérsias tornam-se aparentes. Nesse sentido, a autora reitera que o “trabalho da cosmopolítica é incluir na política as mais diversas entidades, articulá-las e fazê-las falar” (Faria, 2014, p. 45-46), a partir, certamente, de um cenário de disputas. Devemos compreender “que temos guerras entre mundos, e que o que está em jogo nessas disputas é a construção de cosmos” (Faria, 2014, 43 p.).

Sendo o cenário do encontro de mundos algo não pacífico, como nos fala Stengers (2005) e nos lembra Faria (2014), vários são os actantes<sup>4</sup> que podem agir nesses espaços e a construção rápida de acordos mais do que indicativo de sucesso demonstra perigo, pois questões importantes podem ter sido deixadas de lado. Assim, Faria (2014) ressalta:

Stengers (2005) destaca que um acordo alcançado muito rapidamente representa, realisticamente, um grande perigo. A autora ainda afirma que, quanto mais se demorar em chegar a um acordo, melhor. Por isso, a proposta cosmopolítica tem grandes afinidades com um personagem conceitual que Deleuze permitiu existir com uma força que a impressionou: o idiota (Faria, 2014, p. 46).

Antes de abordarmos a importância da figura do idiota que Faria (2014) nos relembra, cabe trazermos a reflexão sobre a importância de se valorizar a diferença entre os cosmos mais do que se concentrar na construção da igualdade, pois apenas espaços que respeitem a diferença poderão se abrir ao tempo necessário para que todos falem e se faça um melhor acordo. Voltemos agora à ação da figura do idiota que Faria (2014) resgata:

Para a proposta cosmopolítica de Stengers – e para o idiota de Deleuze – é necessário retardar a construção de um mundo comum, criar um espaço para hesitação a respeito do que significa “bom”. A proposta cosmopolítica não oferece previamente uma “boa” definição dos procedimentos políticos que nos permitem alcançar uma “boa” definição de um “bom” mundo comum. A proposta é idiota na medida em que é destinada para aqueles que, mesmo sem negar o clima de urgência em que vivemos, pensam e murmuram que talvez haja algo mais importante (Faria, 2014, p. 46).

Na argumentação de Stengers (2005) trazida por Faria (2014), a cosmopolítica se relaciona com o idiota de Deleuze, como aquele que resiste ao modo consensual apresentado, que coloca outras prioridades, aquele que produz um interstício, que propõe um desacelerar, questionando assim a universalidade científica que se coloca como válida para todos.

A ideia é desacelerar a construção de um mundo comum, criando um espaço de hesitação (Stengers, 2005), respeito ao outro, sem, contudo ignorar suas diferenças. Assim, a desaceleração permite a expressão da diversidade cosmológica ao invés de suprimi-las com a falsa criação de um mundo comum e igual para todos.

#### **4. A diversidade cosmológica e o perspectivismo ameríndio**

Por cosmologia entendemos cada um dos mundos possíveis, ou sistemas de conhecimento. Concepção que parte da ideia de “cosmos” de Stengers (2005), apresentada acima. A diversidade de cosmos ou cosmologias apontada por Stengers (2005) segue em sentido contrário à ideia ocidental de *mononaturalismo*, orientada pela ideia de uma realidade objetiva, universal e independente de qualquer sujeito (Faria, 2014). Assim, a postura mononaturalista defende a existência de uma única natureza, ou um único mundo ao qual todas as demais formas de pensar têm um olhar em perspectiva distinto dessa realidade objetiva, e em consequência, existem mundos com olhares mais ou menos privilegiados sobre ela, requisitando para si o poder de ser “melhor porta-voz” da realidade, por estar mais próximo a ela. Concepções etnocêntricas como vários dos estudos de etnociências assentam-se, frequentemente, em tal concepção mononaturalista.

Para a proposta cosmopolítica, que considera a diversidade de possibilidades de interação entre as diferentes cosmologias, faz sentido considerar o *multinaturalismo* ao invés do mononaturalismo (Faria, 2014). “A cosmopolítica que Stengers apresenta não possui relação com a unificação dos cosmos em um único mundo” (Faria, 2014, p. 42). No multinaturalismo, expressão sugerida por Viveiros de Castro (1996) em seus estudos sobre os povos ameríndios, ao invés da unidade da natureza e multiplicidade de culturas, o que há é a unidade do espírito/sujeito e a multiplicidade dos corpos/natureza.

Viveiros de Castro (1996) argumenta, com suas análises do multinaturalismo ameríndio, sobre a inexistência da separação ou distinção natureza/cultura e a mobilidade com que suas



concepções se apresentam em múltiplas percepções. Não se trata de representações diferentes sobre um mesmo mundo, mas de mundos diferentes que são percebidos, que são vistos (Viveiros de Castro, 1996). Nesse aspecto, um não-humano também pode ser gente, a partir do momento em que faz coisas de gente e vê como gente. Ainda assim,

“as coisas que eles veem são outras: o que para nós é sangue, para o jaguar é cauíim; o que para as almas dos mortos é um cadáver podre, para nós é mandioca pubando; o que vemos como um barreiro lamacento, para as antas é uma grande casa cerimonial...” (Viveiros de Castro, 1996, p. 127).

A análise de relatos etnográficos sobre as mais variadas cosmologias dos povos ameríndios possibilitou a Viveiros de Castro formular uma teoria a qual denominou de “perspectivismo ameríndio”. Viveiros de Castro (1996) observou que para várias dessas cosmologias seres diferentes são considerados dotados de agência e intencionalidade, com capacidade de nos ver e ver a si mesmos de modo distinto de como nós os vemos. Os seres animados, nesse caso, têm uma essência antropomorfa de tipo espiritual semelhante à nossa, mas uma aparência corporal característica da espécie, ainda que não fixa, mas trocável (Viveiros de Castro, 1996). Os xamãs, por exemplo, são seres que conseguem transitar nessa troca de aparência corporal de forma mais dinâmica, modificando sua perspectiva em algo que Viveiros de Castro (1996) chama de transformismo cosmológico.

Compreensões sobre a proposta do perspectivismo ameríndio de Viveiros de Castro inaugura um novo lugar do sujeito do conhecimento, com novas formas de organização do pensamento e aponta para uma qualidade de sujeito que vai além da espécie humana, segue no sentido de sua condição humana. Ainda assim, essa condição humana não significa igualdade entre todos, pois “o modo como os humanos veem os animais, os espíritos e outros personagens cósmicos é profundamente diferente do modo como esses seres *os veem e se veem*” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 44). Viveiros de Castro considera ainda:

O que o perspectivismo afirma, enfim, não é tanto a ideia de que os animais são “no fundo” semelhantes aos humanos, mas sim a de que eles, como os humanos, são outra coisa “no fundo”: eles têm, em outras palavras, um “fundo”, um “outro lado”; são diferentes *de si mesmos*. (Viveiros de Castro, 2015, p. 61).

A condição humana que fazem de humanos, animais, plantas, entre outros seres semelhantes não implica em igualdade ou em um mundo comum a todos. “As perspectivas de cada espécie devem ser mantidas cuidadosamente separadas, pois são incompatíveis” (Viveiros de Castro, 2015, 63 p.).

Tal incompatibilidade pressupõe, ao modo de Stengers (2005), que se trata de mundos diferentes em que um não pode se transformar no outro e vice-versa. Mundos são práticas, são ações de humanos e não-humanos, que variam entre si. “O perspectivismo supõe uma epistemologia constante e ontologias variáveis: mesmas representações, mas outros objetos; sentido único, mas referências múltiplas” (Viveiros de Castro, 2015, p. 68).

Viveiros de Castro (1996) argumenta que não são todos ou quaisquer animais que são abordados dentro do perspectivismo. A relação parece se dar com aquelas espécies que “desempenham algum papel simbólico e prático de destaque” (Viveiros de Castro, 1996, p. 118), em algo que o autor reforça como importância simbólica e não dependência ecológica. Assim, seres outros também podem ser gente, dotados de espírito e intencionalidade.

A ideia de perspectivas, ao contrário do que a primeira vista possa dar a entender, não considera, como viemos discutindo, uma concepção de um único mundo representado de formas diferentes por povos e culturas diversas, não se trata de relativismo. Árhem citado por Viveiros de Castro (2005) considera que:

A noção de múltiplos pontos de vista sobre a realidade sugere que, no que concerne aos Makuna [povo amazônico], “qualquer perspectiva é igualmente válida e verdadeira”, e que “uma representação verdadeira e correta do mundo não existe”. (Árhem apud Viveiros de Castro, 2015, p. 63).

Viveiros de Castro (2015) critica essa postura de Árhem, dizendo:

A conclusão de Árhem faz sentido, por certo; mas só em certo sentido. Pois é altamente provável que, no que concerne aos humanos, os Makuna diriam, muito ao contrário, que só existe *uma* verdadeira e adequada representação do mundo. (Viveiros de Castro, 2015, p. 63).

Essa “uma verdadeira e adequada representação do mundo” se refere ao mundo dos Makuna, mas não a um mundo universal e igual para todos. Esse é o princípio da diferença dos mundos, e assim, das cosmologias que o perspectivismo ameríndio nos apresenta. Essa proposta de Viveiros de Castro nos diz ainda que não faz sentido nos propormos viver uma vida para além das diferenças, mais reconhecê-las, sem a pretensão de ser possível dissolvê-las.

## **5. Educação multicosmológica como decolonização da formação de professores indígenas**

Cosmologias diferentes, como temos argumentado, performam sistemas de conhecimento também diferentes e validados em suas práticas. Sendo as realidades múltiplas, todos os sistemas devem ser considerados igualmente possíveis, mas ainda assim, diferentes, como nos diz a antropologia simétrica e a proposta cosmopolítica. E são essas análises que foram completamente negadas, muitas vezes a custas de supressões epistêmicas e ontológicas violentas. Desde o início do processo de colonização, em 1492, para a emergência de algo que agora conseguimos nomear como eurocentrismo, a voz de muitos dos praticantes de diversas cosmologias ameríndias e afrodescendentes foram subjugadas e suprimidas em um processo de colonialidade do saber (Porto-Gonçalves, 2005).

A colonialidade do saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiça sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, há um legado epistemológico e ontológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Como argumenta Mignolo (2003), os gregos inventaram o pensamento filosófico, mas não o pensamento, ou seja, o pensar não é privilégio dos descendentes da tradição filosófica grega (Mignolo, 2003). O pensamento está em todos os lugares onde os diferentes povos se desenvolveram e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos. Há, desse modo, uma diversidade epistêmica que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das águas, da terra, do fogo, do ar, dos homens. (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3).

Várias foram e são as estratégias utilizadas para a subjugação do pensamento, dos sistemas de conhecimento das diferentes cosmologias; entre eles, o mito da “modernidade”, que separa os modernos dos primitivos, os desenvolvidos dos subdesenvolvidos, entre tantos outros termos utilizados para a manutenção desse espaço em que vários povos são vistos nadando contra a corrente em busca de um ideário civilizatório europeizado (Silva, 2013).

Silva (2013) aponta a influência do “Mito da Modernidade Colonial-Capitalista” na rigidez epistêmica das fronteiras que garante o que é ou não moderno, universal, desenvolvido e civilizado. O autor argumenta que, por detrás da proposta de modernidade, pode-se observar a “expressão do progresso humano, tecnológico, econômico, político e civilizatório” (Silva, 2013, p. 5) que para atingir sua “aceitabilidade” precisa utilizar-se de métodos vários para subalternizar, silenciar, colonizar aquele que se apresenta diferente ou contrário ao seu projeto.

No processo de colonialidade, como descrito por Silva (2013), conceitos modernos como universalidade, progresso e civilidade são empregados como escudos na batalha para uma colonização epistêmica e ontológica. Nessa guerra, o resultado que os modernos buscam é a “conversão” dos pré-modernos. Para isso, “nega-se-lhes toda possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias. Ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade” (Lander, 2005, p. 14-15).

Acreditamos ter argumentado o suficiente para demonstrar as possibilidades de subversão da equação *um conhecimento único em função de uma realidade objetiva única*. Ao longo do texto mobilizamos referenciais que nos mostraram as possibilidades de construção de relações e modos de produção do conhecimento que se assentam sobre uma nova equação: *conhecimentos variados em função de realidades objetivas múltiplas*. É a partir dos referenciais aqui apresentados, unidos a uma luta por uma educação indígena que tem mostrado o choque entre as ciências europeias e as *outras* ciências, que propomos então aquilo que chamamos de *educação multicossmológica*. A ideia de educação multicossmológica nos aponta uma alternativa ao conceito de educação intercultural, que nos parece, com o *prefixo inter*, supor uma condição de mundo comum onde as diferenças pudessem ser dissolvidas na interação. Ao pensarmos no *prefixo multi* vemos a possibilidade de abarcar a proposta cosmológica de Stengers (2005) do encontro de mundos que são e continuarão a ser diferentes, ainda que igualmente possíveis; já para o *sufixo cultural*, preferimos adotar a ideia de *cosmologia*, que evita o vício comum de considerar a cultura como algo estático, além de

abarcam a ideia de multinaturalismo ao invés de multiculturalismo defendida por Viveiros de Castro (1996), admitindo assim, a variação das formas e não da condição humana comum para várias cosmologias ameríndias.

Para exemplificar as relações possíveis entre os múltiplos mundos, ou múltiplas cosmologias nos espaços de formação de professores indígenas, vamos apresentar dois exemplos de encontros, em que os conhecimentos acadêmicos científicos e tradicionais indígenas se deparam, assim como diferentes cosmologias indígenas apresentam suas diferenças. Os exemplos referem-se, respectivamente, às ciências humanas e ciências naturais.

Na Faculdade de Educação – FaE da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG há um curso de graduação em Licenciatura Indígena chamado por Formação Intercultural para Educadores Indígenas – FIEI. Esse curso, hoje institucionalizado como graduação da UFMG, é fruto das lutas dos povos indígenas na busca pela garantia do direito constitucional a uma educação específica, diferenciada, bilíngue e de qualidade, que se configura “como uma importante via de interlocução entre os povos indígenas e as diversas instâncias da sociedade nacional” (Evaristo et. al, 2004, 1 p.). O FIEI da FaE/UFMG está dividido em quatro habilitações que são Ciências da Vida e da Natureza – CVN; Matemática; Ciências Sociais e Humanidades – CSH; e Línguas, Artes e Literaturas – LAL. Cada habilitação desenvolve uma ação própria para a formação dos(as) licenciandos(as) indígenas, mas são pensados também momentos coletivos onde a transdisciplinaridade requisitada pelos estudantes indígenas que carregam consigo suas cosmologias, é exercitada a partir de atividades conjuntas, como os Seminários Temáticos. Nesses seminários, que ocorrem durante o período do módulo<sup>5</sup>, há sempre participações de pessoas conhecedoras indígenas, geralmente os “mais velhos”, lideranças, pajés, entre outros, e conhecedores não-indígenas, muitas vezes professores e pesquisadores universitários.

Os seminários são um exemplo de encontro entre cosmologias e ciências indígenas e acadêmicas. O seminário ocorrido no segundo semestre do ano de 2015, intitulado *História do Ponto de Vista Indígena*, teve como motivo de encontro os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade, instituída em 2012, trazendo à tona discussões sobre o verdadeiro genocídio praticado contra vários povos indígenas durante a Ditadura Militar Brasileira, até então desconhecido pela grande maioria da população. No seminário, encontraram-se pesquisadores acadêmicos das áreas de história e antropologia e sábios indígenas igualmente na condição de historiadores e antropólogos.

Durante as mesas expositivas, com maior participação de pesquisadores acadêmicos e as oficinas temáticas centradas nos sábios indígenas, na condição de que pudessem, em grupos menores, expor suas percepções e argumentos, a pressão sofrida pelos povos indígenas durante a ditadura foi consenso entre as falas. O apagamento dos fatos também foi consensual. Assim como a compreensão de que essa história não terminou, mas permanecem as opressões por parte das forças políticas rural-econômico-hegemônicas. Apesar dessas semelhanças, diferenças bem menos marcadas pela condição aparentemente linear dos discursos também poderiam ser observadas, como o foco dos pesquisadores acadêmicos centrado, por exemplo, na esfera das políticas públicas, em modos de utilizar a legislação que

já se tem para dar visibilidade ao caso, em refletir sobre o que precisa ser reformulado ou mesmo protegido nas leis de referência, na análise da validade formal do uso de conceitos como genocídio, etnocídio, entre outros. Já para os sábios indígenas, interessava o território e a força do coletivo de seus povos influenciada pelas pressões durante a ditadura, mas também pela continuidade das violências vividas ainda hoje. O interesse e sensibilização dos jovens para as lutas já enfrentadas pelos mais velhos e a necessidade de não se deixar abater diante das dificuldades atuais, trazendo a inspiração dos que resistiram em prol do coletivo, foram o foco dos sábios indígenas.

Mas não apenas a diferença sutil entre acadêmicos e sábios pôde ser observada. A diferença entre os povos indígenas também emergiu durante o seminário, o que demonstra haver entre eles mundos também diversos. Estiveram presentes sábios Maxakali, Guarani, Xakriabá, Pataxó e Aikewara (Suruí). Cada um deles apresentou compreensões diferentes sobre os impactos da violação de direitos humanos dos povos indígenas durante a ditadura, mas também na atualidade. Relações diversificadas, com a ação violenta dos não-indígenas, ocorrem entre cada um dos povos, ou mesmo entre povos localizados em aldeias diferentes. Apesar da violência ser consenso, o modo como cada povo lida com seus efeitos é extremamente diverso.

Por exemplo, a violência ao qual foram e são submetidos os Maxakali acentua muitas vezes sua desconfiança, que os fecha para o contato com não-índios. Os Maxakali são a etnia indígena do estado de Minas Gerais que mais utiliza da fluência em sua própria língua em contraposição ao uso e incorporação da língua portuguesa. Os meios que os Maxakali utilizam para lidar com a relação turbulenta com não-índios costuma ser pouco relacionada com a busca de apoio externa, mas, frequentemente, é endógena: por meio de seus rituais, de seus cantos e da manutenção da distância. Já no caso dos Xakriabá, eventos de violência foram associados à tomada de voz desse povo diante de instâncias políticas, como foi o caso do assassinato do líder cacique Rodrigo. Esse episódio tornou mais forte a luta dos Xakriabá para o reconhecimento oficial de suas terras e sempre que lembrado, o caso gera uma comoção coletiva e a decisão de seguir na busca de seus direitos constitucionais.

Outro exemplo em que cosmologias diferentes se encontram pode ser observado durante uma prática de ensino em aula de licenciandos do FIEI na habilitação CVN. Nessa habilitação, uma das áreas acadêmicas trabalhadas são as ciências biológicas. A diversidade de etnias é uma preocupação desde o início do planejamento das disciplinas, que muitas vezes optam por trabalhar conceitos amplos e geradores, para que a dimensão do sensível, do local, apareça de acordo com a participação dos estudantes. Aqui podemos perceber que o planejamento já é um momento de encontro de mundos e não há como se esperar que seja um encontro fortuito entre pares. Há diferenças de interesses e poderes mesmo com a preocupação de se planejar um espaço propício ao diálogo.

Um dos temas amplos trabalhados na dimensão das ciências biológicas foi a água. Esse tema surgiu a partir de atividades prévias em que os estudantes apresentavam o ambiente de seus territórios para toda a turma, a partir de desenhos feitos em grupos. Nessas apresentações a diversidade de situações relacionadas a esse bem tão importante para a vida foi notória. Para os Xakriabá é a seca a principal referência para a água. Para os Pataxó de regiões

costeiras da Bahia, a água ainda é considerada farta em ambientes dulcícolas e marinhos, ainda que a potável esteja experimentando a escassez. Para os Pataxó de Minas Gerais, a água é o bem mais precioso, mas passa pelo território já poluída por outros não-indígenas. Para os Guarani de Angra dos Reis, as referências de água são vida, fartura, cachoeiras e fontes limpas, algo já quase fora do imaginário dos Xakriabá, por exemplo.

A diversidade de mundos entre as etnias que apresentamos expõe interesses diferentes com relação ao estudo do tema. Assim como difere, muitas vezes, a intensão curricular acadêmica do tópico. Podemos considerar que o que temos aqui é um espaço de encontro cosmopolítico em que os mundos Xakriabá, Pataxó, Guarani e “acadêmico” estão postos em confronto. Jamais qualquer um desses mundos poderá se tornar igual ao outro, mas híbridos podem surgir desse encontro. E talvez a tensão inicial colocada pelo tema controverso que os trouxe para perto possa encontrar uma calmaria que satisfaça os diferentes interesses.

Ao analisar esses casos, percebemos que apesar da igual capacidade de conhecer, de pensar e interagir com os objetos, seja ele o seminário ou a água, os resultados teóricos e práticos dos conhecimentos dos pesquisadores acadêmicos, dos sábios indígenas, dos professores, dos estudantes, e até dos coletivos entre as etnias indígenas são diferentes. Temos aqui exemplos de encontros cosmopolíticos, onde os diversos mundos, igualmente possíveis, podem coexistir. E a coexistência não implica, necessariamente, em consenso, mas há a possibilidade de uma convivência, a partir do momento em que as diferenças são reconhecidas.

Diante dessas análises firmamos nossa proposta para uma educação multicosmológica, que considera as diferenças, que não tem a pretensão de dissolvê-las como se um mundo comum fosse possível e que vê nos encontros da diversidade de cosmologias sua maior riqueza.

## **6. Considerações finais**

Mobilizamos aqui referenciais que nos permitiram propor a ideia de uma educação multicosmológica. De modo embrionário, por meio de dois exemplos, mostramos a manifestação de múltiplos cosmos em um curso de formação de professores indígenas. Nossos referenciais nos permitem romper com a ideia de que somente os povos europeus produzem conhecimentos, enquanto os demais produzem fetiches. Argumentamos que as diferenças são inerentes às práticas, mas que não definem uma assimetria entre os cosmos. Deste modo, acreditamos estar assentados sobre um modo promissor de construir uma formação de professores indígenas que consiga, pelo interstício, abrir espaço para a expressão dos múltiplos cosmos, frequentemente, silenciados.

Porém, para finalizar o que aqui foi enunciado, precisamos alertar que algumas questões precisam ainda de maiores investimentos em termos de pesquisa. Por exemplo, a subversão da ideia de que existe uma realidade única e, portanto, uma única forma correta e verdadeira de conhecer, precisa ainda de maiores esforços intelectuais e mais pesquisa empírica. Nossa sugestão é que esse esforço seja realizado a partir de uma abordagem ontológica, que preste

atenção às práticas, e que possa minar a postura epistemológica de conhecimento como representação.

Ainda, estudos empíricos que estabilizem a simetria entre os cosmos precisam de grande investimento. Nesse sentido, torna-se necessário o desenvolvimento de metodologias que possibilitem o mapeamento dos cosmos rompendo com a ideia de que somente um dos polos da relação (nós ou eles) tem a precedência sobre o modo correto de conhecer e elaborar metodologias. Aqui, torna-se importante também decolonizar os estudos sobre o método.

### Notas

1. A expressão *Abya Yala*, da língua Kuna, é utilizada por alguns movimentos indígenas do continente americano como um dos nomes da América (veja-se SILVA, 2013). Obviamente, não há consenso sobre o uso dessa expressão. Porém, a utilizamos aqui para marcar uma posição, lembrando que o nome América é uma invenção europeia.
2. A palavra “indígena” não se refere a um povo ou etnia específicos, mas tão somente àquele que é originário de uma região ou localidade. É nesse sentido que nos referimos aos europeus como indígenas.
3. Para essa imagem dos europeus, veja-se Latour (2002 p. 15).
4. Termo utilizado por Bruno Latour (2012) para se referir a qualquer pessoa, coisa, prática, ou seja, qualquer ente humano ou não-humano que age em uma rede.
5. O curso Formação Intercultural para Educadores Indígenas da FaE/UFMG funciona em regime de alternância. O tempo em que os estudantes estão na Universidade é chamado módulo e dura, aproximadamente, um mês e meio por semestre. O tempo em que os estudantes ficam nas aldeias e desenvolvem atividades *in loco* é chamado intermódulo. Essa alternância contribui para um lema importante para os estudantes e as lideranças indígenas que é “*Um pé no mundo e um pé na aldeia*”, forma de incentivar a manutenção do compromisso dos estudantes com suas realidades nos territórios indígenas.

### Referências bibliográficas

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 1014 p.
- EVARISTO, M.; OLIVEIRA, W. B.; GOMES, A. M. R.; GERKEN, C. H. A Implantação das Escolas Indígenas em Minas Gerais: Percurso de Recíproco Conhecimento entre Índios e Não Índios. In: 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2004. Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, 2004. 9 p.
- FARIA, E. Cartografia de controvérsias: conexões entre o conhecimento científico e a disputa sobre a instalação do projeto Apolo na serra do Gandarela. 2014. 191 f. **Dissertação** (Faculdade de Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- GOLDMAN, M.; VIVEIROS DE CASTRO, E. Abaeté, rede de antropologia simétrica. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 177-190, 2006.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas Latino-americanas**. p. 8 – 23. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994. 152 p.
- LATOUR, B. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: UNESP, 2000. 439 p.
- LATOUR, B. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru: EDUSC, 2001. 372 p.
- LATOUR, B. Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches. Bauru: EDUSC, 2002.
- LATOUR, B. **Políticas da Natureza**: como fazer ciência na democracia. Bauru: EDUSC, 2004. 412 p.
- LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria ator-rede. Salvador, Bauru: EDUFBA, EDUSA, 2012. 400 p.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, Ed. 8, [1962] 2008. 320 p.

- MIGNOLO, W. **Histórias locais/ Projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. 505 p.
- MIGNOLO, W. D. **The darker side of western modernity.** London: Duke University Press, 2011.
- MORA, J. F. Dicionário de Filosofia. Lisboa: Dom Quixote, 1978. 302 p.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais perspectivas Latino-americanas. p. 3 – 5. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- SILVA, J. F. Geopolítica da educação: tensões entre o global e local na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. **XXI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste** (Mesa Temática "Geopolítica da educação: tensões entre o global e local"), p.1-16. Recife, 2013
- STENGERS, I. The Cosmopolitical Proposal. In: LATOUR, B.; WEIBEL, P. (eds), **Making Things Public**, p. 994-1003. Cambridge, MA: MIT Press, 2005.
- VERRAN, H. **Science and African Logic.** Chicago: University of Chicago Press, 2001. 277 p..
- VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, v. 2, n. 2, p. 115-144. 1996.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais:** Elementos para uma Antropologia Pós-estrutural. São Paulo: Cosac Naify, 2015. 288 p.
- WALLERSTEIN, I. **O universalismo europeu:** a retórica do poder. São Paulo: Boitempo, 2007.

### **Correspondência**

**Rebeca Cássia Andrade:** Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Email:** rebeacaandrade87@gmail.com

**Francisco Ângelo Coutinho:** Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

**Email:** fac01@terra.com.br

---

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores

---